O TEXTO COMO PEDRA FUNDAMENTAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONTRIBUIÇÕES DA BNCC PARA O ENSINO DA LEITURA EM SALA DE AULA

Magdiel Júnior da Silva[1]
magdieljunior@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho objetiva promover uma breve discussão acerca da importância de se explorar as práticas leitoras entre alunos e docentes em sala de aula retomando algumas considerações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a respeito destas práticas. Também procura mostrar, especialmente, a função do texto como pilar para o ensino de língua e, consequentemente, o estímulo a leitura. Para isto, buscou-se verificar contribuições de teóricos da área como Antunes (2010/2014); Geraldi (2011); Schneuwly *et* Dolz (2004) entre outros, assim como as propostas de ensino de leitura empregadas pelos PCN's e, obviamente, pela BNCC (BRASIL, 1998/2011). Caracterizando-se como um trabalho de caráter bibliográfico, o mesmo procurou abordar qualitativamente as contribuições da fontes consultadas, a fim de se promover reflexões em torno do tema tratado. Percebeu-se que a prática da leitura em sala de aula mostra-se de grande relevância para aprimoramento do processo de letramento do aluno. E que a abordagem do texto como prática enunciativa-discursiva é a pedra fundamental para as aulas de língua portuguesa a fim de se promover as tais práticas de letramento.

Palavras-chave: Práticas de leitura em sala de aula. Texto e letramento. BNCC.

1. INTRODUÇÃO

Considerar o texto como pedra fundamental para o ensino de língua parece ser uma decisão importante durante a escolha da abordagem metodológica adotada pelo

[1] Graduado em Letras – Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Graduando em Letras – Português pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB). Aluno do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola – GDE pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e aluno do curso FIC *Práticas de Leitura e Produção de Textos para Professores da Educação Básica* oferecido pelo IFPB campus Picuí.

docente em suas aulas. Além de ser uma tomada de posição muito debatida entre estudiosos da linguagem e do processo de ensino-aprendizagem no Brasil e no mundo, tal postura recebe destaque entre os pressupostos pedagógicos abordados nos documentos oficiais de educação no Brasil: A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais).

Ao longo dessa breve discussão, trataremos, primeiramente de retomar alguns destes pressupostos presentes na BNCC. Especificamente, propomos olhar para aqueles voltados para a prática de leitura durante as aulas de língua portuguesa. Apontando, portanto, algumas das contribuições que este documento deixa aos profissionais da educação e demais atores ligados ao processo do ensino-aprendizagem da língua portuguesa no Brasil.

Em seguida, procurar-se-á estabelecer algumas relações entre tais acepções acerca das práticas docentes e essa proposta de ensino de leitura nas aulas de língua. Para tal, nos proporemos discutir sobre essa questão embebidos em fontes teóricas de autores como Antunes (2010/2014); Geraldi (2011); Schneuwly *et* Dolz (2004) entre outros, assim como nas propostas de ensino empregadas pelos PCN's e, obviamente, na BNCC (BRASIL, 1998/2011). Por fim, concluiremos nossa discussão com algumas considerações acerca do tema tratado, reiterando alguns dos aspectos mencionados e propondo algumas reflexões sobre a importância do enfoque na leitura durante as aulas de língua.

2. Os pressupostos do ensino de leitura na BNCC

Percebendo-se a necessidade de implementar conhecimentos e competências básicos e fundamentais relativos à área de Linguagens, a BNCC – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – comporta as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa (nos anos finais do Ensino Fundamental), Arte e Educação Física. Tais disciplinas se constituem mecanismos responsáveis pelo desenvolvimento de habilidades essenciais ao pleno desenvolvimento intelectual, político e sócio emocional do alunado. A mesma parte do pressuposto de que tais mecanismos atuam como facilitadores para a construção de "*capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas [dos alunos], como também seus conhecimentos sobre essas linguagens*" (BRASIL, 2016, p. 63 [grifo

nosso]). Esta discussão, entretanto, se fará em torno das contribuições do documento para a área de Línguas (especificamente, a língua portuguesa).

Mais adiante, o mesmo documento oficial revela a posição de destaque que o **texto** assume frente às prementes mudanças de paradigmas em relação às concepções de língua e ensino de língua nos dias de hoje. Também reitera a importância que a análise dos aspectos

> “Enunciativo-discursivos [...] relaciona[m] os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2016, p. 66 [grifo nosso]).

Pensando no texto como a pedra fundamental para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, percebe-se que não se pode deixar de levar em consideração o papel da leitura em sala de aula. Esta, inclusive, exerce função fundamental para o aprimoramento das habilidades requeridas ao aluno pelo próprio documento normativo. Segundo o mesmo

> O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (op. cit. 2016, p. 66 [grifo nosso]).

Sob esse viés, torna-se necessário pensar sobre a necessidade de se trabalhar a leitura como prática recorrente em sala de aula, durante as aulas de língua. E, ao que parece, não apenas a leitura como processo automático de decodificação de palavras e frases descontextualizadas. Pelo contrário, percebe-se a urgente necessidade de se promover um ambiente de aprendizagem pautado em uma perspectiva de aprendizagem colaborativa: aluno e professor devem trabalhar juntos para a construção de conhecimentos. E, quando se fala em trabalhar colaborativamente, tal acepção de ensino-aprendizagem não deixa de contemplar o incentivo docente à autonomia do aluno durante todo esse processo. Isso mesmo: A aprendizagem passa a ser considerada um processo de

conquistas e desenvolvimento de novas habilidades constante, ao invés de um produto final a ser avaliado sob um viés tradicional e valorado apenas em 'notas' ou 'rótulos' para cada tipo de aluno.

Sendo assim, ao debruçar-se sobre os pressupostos sugeridos pela Base Nacional Comum Curricular – em especial aos que concernem às práticas de leitura em sala de aula – o/a professor(a) de língua portuguesa poderá vislumbrar o interesse do documento em ampliar as possibilidades de abordagem de ensino da mesma em vista do desenvolvimento de estratégias pedagógicas que promovam, nos alunos, habilidades de "reflexão crítica"; "compreensão dos efeitos de sentido" (a nível linguístico e/ou intersemiótico) presentes nos textos; além da recuperação de intertextualidades e "*condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana*" (p. 73).

3. Práticas docentes, gêneros textuais e ensino de leitura

Ao pensarmos no processo de ensino-aprendizagem, logo nos vem à tona a necessidade de sabermos algumas concepções de ensinar e de aprender. Segundo Antunes (2010, p. 21) ensinar quer dizer ajudar e apoiar os alunos a confrontarem "*informações relevantes no âmbito da relação que estes estabelecem com uma realidade, capacitando-os a (re)construir os significados atribuídos a essa realidade e essa relação*".

Quanto a noção de aprendizagem poderíamos compreendê-la como um conjunto complexo que engloba o processo de confronto das informações ensinadas ao aprendiz com a realidade objetiva do mesmo e o modo como os diferentes significados dessas informações são apreendidos através desse confronto, que sempre deve levar em consideração o contexto histórico, cultural e social dos indivíduos envolvidos nesse processo (ver ANTUNES, 2010).

Schneuwly e Dolz (2014) mostram que uma das maneiras mais eficazes de desenvolver o processo de letramento do aluno é trabalhar com gêneros textuais de maneira contextualizada. Os autores ainda apontam que o trabalho com sequências didáticas com gêneros textuais privilegiam o uso da linguagem sob seu viés essencialmente social e comunicativo, além de que também podemos diversificar o modo

como ensinar "*os conhecimentos sistêmicos da língua*" (PCN's, 1998, p. 29) através do que uma Antunes (2014), denomina "**gramática contextualizada**".

Estes autores mostram que a gramática é uma característica das línguas necessariamente relacionada ao contexto dos falantes da mesma. Nesse sentido, ela não deveria ser entendida unicamente como um conjunto de elementos linguísticos isolados e independentes entre si, mas sim como um sistema complexo de regras que organizam o funcionamento da língua dentro de um determinado contexto histórico-social.

A partir dessa perspectiva é que surgiu o conceito da "gramática contextualizada". Ainda em Schneuwly e Dolz (2014), compreende-se que essa terminologia, do ponto de vista adotado pela realidade escolar passou a designar, por um lado, a tentativa dos professores de centrar o ensino de gramática em textos e, por outro, caracterizar a fuga ao estudo de uma gramática centrada em análise e prescrições de frases soltas e analisadas sem referência a nenhum contexto particular. Sob esse ângulo, parece esperar-se que o ensino de uma 'gramática contextualizada' deve estar pautado em "*situaç[ões] discursiva[s] em que concorrem cenas, participantes, sentidos, intenções, ajustes, negociações, interação, enfim*" (op. cit., 2014, p. 41 [grifo nosso]). Quer dizer, uma gramática contextualizada não pode ser apenas uma análise sistemática e minuciosa de elementos estruturais da língua vistos isoladamente. Ela é, na verdade, um estudo desses elementos em conjunto e em relação a uma estrutura macro: o texto.

O texto, daí, passa a ser o princípio fundamental pelo qual deve-se dirigir o ensino da gramática. É o mecanismo usado para a comunicação. Esta comunicação é, por sua vez, uma das finalidades principais do estudo da linguagem. Assim, os seres humanos, como seres sociais, fazem uso da linguagem por meio de diversos tipos de textos para atingir propósitos comunicativos específicos ao interagirem uns com os outros.

Não faz sentido, então, insistir no ensino de uma gramática "descontextualizada", desprovida de sentido para os usuários de uma língua, seja ela sua LM (língua materna) ou LE (língua estrangeira). Entretanto, sabemos que nem todas as mudanças agradam a todos. Essa mudança de paradigmas em relação a função da gramática no processo de ensino-aprendizagem de LM ou LE, em muitos casos, ainda não é vista com bons olhos por muitos professores e outros agentes responsáveis pelo processo de escolarização dos alunos. Percebe-se que há uma tendência em muitos professores à resistência dessa mudança de perspectiva que busca "*fazer do texto o objeto de ensino-aprendizagem e a fazer*

da gramática apenas um dos componentes desse objeto" (SCHNEUWLY E DOLZ, 2014, p. 43).

Ao que parece, para tentar driblar essa mudança e procurar se acomodarem novamente ao ensino tradicional da gramática, muitos professores usam o texto como "pretexto" para a mera análise linguística (aqui entendida em termos puramente estruturais) e assim, não levam em consideração as funções sócio comunicativas que tais elementos textuais trazem consigo quando analisados no texto como um todo, numa dada situação discursiva. Por outro lado, vemos também que esse "pretexto" pode assumir uma conotação positiva quando por exemplo: o professor faz uso de uma ou mais dimensão do texto para explorar outras dimensões que dele se derivam, alcançando assim, uma diversidade de momentos de leitura proveitosos e eficazes. Em coletânea intitulada *O texto e a sala de aula*, João Wanderlei Geraldi (2011), juntamente a renomados autores que se debruçam sobre o estudo do uso do texto no ensino, nos dizem que

> A introdução de um texto curto para leitura em sala de aula poderá responder a diferentes objetivos e seguir caminhos diversos. Tais textos poderão funcionar como: pretexto desencadeador da discussão de um tema sobre o qual os alunos produzirão seus textos; revisão de pontos de vista revelados em histórias de vida e em discussões (por exemplo, racismo, drogas, machismo, etc.); estudo das formas de dizer empregadas pelo autor, para, com isso, revisarem suas formas de dizer em texto anteriormente produzido; estudo de temas específicos do processo ensino/aprendizagem (a estrutura da narrativa, forma de apresentação de personagens, etc.) (GERALDI *et. al*., 2011, p. 61)

Podemos ver que o estudo de uma gramática contextualizada se propõe trabalhar a língua *"a serviço dos sentidos e das intenções que se queira manifestar num evento verbal, com vistas a uma interação qualquer*" (ANTUNES, 2014, p. 47). Assim, percebemos que o papel do(a) professor(a) é adaptar o estudo dos gêneros textuais na aula de línguas e se tornar consciente de que é a partir da exploração do 'texto em contexto' que pode se aproximar da realidade de seus alunos da melhor maneira possível. E conseguintemente, promover, de algum modo, transformação social através do domínio da linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino-aprendizagem de práticas de leitura de gêneros textuais, abordado sob um viés sócio interacional amplia a capacidade crítica do aluno (BRAZIL, 1998/2016).

Percebemos que os documentos oficiais que tratam da educação formal no Brasil – PCN's e BNCC – demonstram uma preocupação crescente em relação aos processos de letramento dos alunos, pois visam desenvolver habilidades que os auxiliarão a construir competências específicas de letramento, que comportam os mais diversos usos da língua e linguagem presentes nas práticas sociais humanas. Práticas estas, inseridas em gêneros textuais.

Vimos que Schneuwly e Dolz (2004) apontam que os gêneros textuais são mecanismos usados nas diversas formas de atividades humanas em que as pessoas, consequentemente, se apropriam da linguagem. Percebemos, então, que uma das maiores preocupações vigentes no ensino de leitura centra-se em fazer com que os alunos busquem interpretar o que leem e estabeleçam relações de sentido com sua realidade de modo que percebam que são sujeitos sociais capazes de (re)significar a língua e a(s) linguagens para o seu contexto social.

Para que possamos trabalhar esses gêneros textuais em sala de aula é essencial procurarmos entender as realidades, interesses, expectativas e conhecimentos prévios destes alunos, procurando, assim como Perez (2018, p. 12) afirma: "*compreender [suas] razões, sentimentos e emoções para estabelecer uma relação de cooperação e de compreensão pela maneira como o outro age e toma decisões*". Quer dizer, tentarmos explorar a leitura de gêneros textuais em um ambiente de empatia e desejo de aprimoramento intelectual e crítico de nossos alunos.

Percebemos que o ensino de práticas de leitura de variados gêneros abordadas sob um viés sociocultural e associada a um ambiente de empatia parece ser uma ótima ferramenta de motivação e construção do senso crítico do aluno/professor-leitor. Deste modo, compreendemos que a prática da leitura em sala de aula mostra-se como uma pedra fundamental para aprimoramento do processo de letramento do aluno e, portanto, um instrumento de transformação social.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. *Professores e Professauros: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas*. – 4 ed. Petrópoles, RJ: Vozes, 2010.

ANTUNES, Irandé. *Gramática contextualizada o que é?* In: Antunes, Irandé. (Org.). Gramática contextualizada: limpando ‘o pó das ideias simples’. – 1 ed. cap. 3, pp. 39-50, – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica**. Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 11 jul. 2020.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua estrangeira*. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

GERALDI, João Wanderley; Milton José de Almeida... [et al.]. *In: O texto na sala de aula*. GERALDI, João Wanderley (org); - 1.ed. - São Paulo: Ática, 2011.

JOHNSON, Karen E. *Second Language Teacher Education: a sociocultural perspective. First Published by Routledge*: New York, 2009.

PEREZ, Tereza et al. *BNCC – Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica*. PEREZ, Tereza (Org.) — São Paulo: Editora Moderna, 2018.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: Schneuwly, B.; Dolz, J. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. pp. 71-91.